DOCUMENT RESUME

ED 117 953 FL 007 180

AUTHOR Payne, Richard M.
TITLE "Universal" Textbooks and English for Special Purposes.
INSTITUTION Autonomous Metropolitan Univ., Mexico City (Mexico).
PUB DATE 75
NOTE 7p.
AVAILABLE FROM Universidad Autonoma Metropolitana, Blvd. Manuel Avila Camacho 90, Naucalpan, Mexico. Apdo. Postal 325, Mexico 1, D.F. (free of charge)
JOURNAL CIT Edutec; n6 p30-35 Jul 1975

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage
DESCRIPTORS English (Second Language); *English for Special Purposes; Instructional Materials; Language Instruction; Language Teachers; *Material Development; *Teacher Developed Materials; Textbook Content; Textbook Evaluation; *Textbook Selection

ABSTRACT

This article points out the difficulties teachers have in selecting suitable materials for teaching English for special purposes. Universal textbooks, designed to suit all possible situations, are not specific enough. The article proposes ways in which a broader spectrum of materials might be obtained: (1) by producing textbooks with optional components, or (2) by producing a number of specialized textbooks. In the meantime, however, universal textbooks prevail, especially in developing countries, and the teacher is therefore burdened with the extra task of adapting these textbooks to specific situations. Suggestions are made for an approach to adaptation, and an example of an adapted lesson is given. Spanish and English versions of the article are printed side by side. (TL)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED117953

Los Libros de Texto "Universales" y el Inglés para Objetivos Específicos

Richard M. Payne
Fundación Ford de Túnez.

"Universal" Textbooks and English for Special Purposes

Richard M. Payne
Ford Foundation Tunis.

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Universidad Autónoma Metropolitana
TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER.

FL007180

El interés por la motivación de la enseñanza del inglés (ELT), ha alcanzado nuevas alturas. Pero los esfuerzos por lograr el interés del alumno (y, por ende, un mejor desempeño) en gran parte han sido de índole vaga y sin complicaciones[1]. Generalmente, las sugerencias se vuelve sobre factores tan amplios como el grupo de edad o tópicos como la dirección de las calles. En un artículo estimulante, Stevick (1970) ha propuesto, de hecho, una malla como guía para la enseñanza de lenguas raramente enseñadas, que definirá mejor el contexto social del estudiante. Sin embargo, para el maestro de inglés lengua extranjera (EFL), con necesidades de una mayor especificidad, la malla de Stevik necesita redefinirse. Por supuesto que no resulta económico tratar de condensar en un solo volumen un libro de texto para cada clase, pero digamos que, en una escuela de lenguas para adultos, se pueden efectuar algunos ajustes especialmente cuando hay maestros disponibles que estén preparados para vérselas con terminología técnica y que sean capaces de construir suplementos adecuados alrededor de un núcleo de materiales. Aun cuando exista un sistema de agrupamiento (casi siempre relacionado con la condición social de los estudiantes) en muchas escuelas de ELT para adultos, el proceso podría mejorarse mediante un cuestionario sencillo, para respuestas sí/no, diseñado para responder a la gama de enseñanzas del curso[2]. Si, por ejemplo, después de una encuesta sobre los intereses, se han designado tres secciones de una escuela de ELT para insistir (hasta el grado correspondiente) en las áreas agrícola, bancaria y administrativa, en primer lugar debería elaborarse un cuestionario que orientara simplemente a los estudiantes hacia la clase apropiada. (Más que un simple dispositivo para la colocación, el cuestinario debiera proyectarse de modo que proporcione datos suplementarios para la investigación, destinados al maestro y al diseñador de cursos.) Sin embargo, esta combinación más estrecha de las necesidades estudiantiles y de los recursos, es sólo una introducción.

[1] Para un enfoque más sistemático, véase Brookes, 1974.
[2] Véase Richterich, 1973.

Concern with motivation in English language teaching (ELT) has reached new heights, but the efforts to achieve pupil interest (and thus improved performance) have been largely of an unsophisticated and vague nature.[1] Suggestions usually turn on such broad factors as age group or topics like street directions. In a provocative article, Stevick (1970) has in fact proposed a grid, intended as a guide to the teaching of seldom–taught languages, which will better define the learner's social context. For the English as a foreign language (EFL) teacher, however, with need for greater specificity, Stevick's grid requires refinements. It is, of course, uneconomical to attempt to construct a one–volume textbook for each and every class but in, say, an adult language school, some accommodation must be made to students enrolled for Special Language, particularly when teachers are available who are prepared to cope with technical terms and able to construct pertinent supplements for core materials. While a rough grouping system –more often than not related to the students' social status– exists at many overseas adult ELT schools, the process could be improved upon through a simple yes/no questionnaire designed to match the range of course offerings.[2] If, for example, after a survey of interests, three sections at an ELT school have been designated to emphasize (to whatever degree appropriate) the fields of agriculture, banking and administration, a questionnaire in the first instance should be constructed which would simply direct students to the relevant class.

(More than merely being a placement device, the questionnaire could be devised to provide additional date for research by the classroom teacher and course planner.) This closer mix of student expectation with resource is only a preliminary however.

[1] For a more systematic aproach see Brookes (1974).
[2] See Richterich (1973)

La selección de materiales ELT plantea un problema importante. La mayoría de los libros de texto que hay en el mercado han sido producidos comercialmente, como artículos de primera necesidad, con la intención de explotarlos tan ampliamente como se pueda. El resultado es que casi ningún grupo encuentra en ellos las especificaciones que necesita. Los adultos estudian materiales que son más idóneos para adolescentes; las niñas deben leer historias con un contenido sólo adecuado para muchachos, etc. La lista es muy larga. Pero más incapacitado se encuentra aún el verdadero especialista, por ejemplo un médico, obligado en clase a llevar adelante una conversación acerca de las compras en el supermercado, aun cuando su único propósito al estudiar el inglés consiste en adquirir facilidad de consultar la literatura médica. Sin embargo, existen alternativas. Una de ellas es, prácticamente, producir un amplio acervo de libros de texto —lo cual significaría reducir la inversión en uno solo— dedicados a las especialidades. Habría que renunciar al papel couché y a las bellas ilustraciones a colores. En vez de un libro único, muy atractivo, habría una serie de libros —con algunas características comunes—, elaborados cada uno de ellos de acuerdo con las necesidades de un grupo en particular. Puede resultar que el brillo superficial sea menos excitante, a la larga, que una substancia lingüística más adecuada a las aspiraciones del estudioso.

Otro medio para obtener una gama más amplia de materiales, consistiría en producir libros de texto con componentes optativos. Así, un libro de texto ELT podría incluir un fascículo con la lista de estructuras para cierto nivel; además, fascículos suplementarios, separados, apuntando a blancos precisos, niños o niñas, hombres o mujeres, médicos o banqueros, con lo que necesitan leer, lo que tienen que aprender a hablar, a escribir, etcétera. El precio de los componentes debería mantenerse en un mínimo.

Pero, en los años próximos, el libro de texto universal seguirá prevaleciendo, especialmente en los países en desarrollo, donde siempre se confía en los libros importados. Por consiguiente, la tarea de adaptar los materiales debe recaer sobre el maestro, que en la mayoría de los casos ya está perjudicado

The selection of ELT materials poses a major problem. Most textbooks on the market have been produced as commercial commodities with intent of as wide an exploitation as possible. The consequence is that almost no group finds the specifications it requires. Adults study materials more suitable for teenagers; girls must read stories with content suitable only for boys; etc. The list is long. But even more handicapped is the real specialist, e.g. a physician, who is obliged to make classroom social conversation about shopping at a supermarket though his sole purpose in studying English is to acquire a reading facility in medical literature. Yet alternatives do exist. One is in fact to produce a vast array of textbooks, which would mean reducing the investment in any one, catering to specialities. Glossy paper and colored reproductions would have to go. Instead of a single, highly attractive book there would be a series of books—with some common features—each designed for the needs of a particular group. It may turn out that surface glow is less exciting in the long run than a language substance closer to the learner's aspirations.

Another means of obtaining a broader spectrum of materials would be to produce textbooks with optional components. Thus, an ELT textbook might include a booklet listing structures for that level, then additional separate pamphlets aimed at exact targets, boys or girls, men or women, physicians, bankers, those needing to read, those who must learn to speak, to write, and so on. The price of the components will necessarily have to be kept at a minimum.

But in the next years, the universal textbook will continue to prevail, especially in developing countries where there is continuing reliance on imported books. Consequently, the burden of adapting materials must fall on the teacher who is already disadvantaged by a belletristic or inadequate training in most cases. Faced with a classroom of students eager to acquire Special English, and burdened with a universal textbook, such a teacher may risk quickly killing motivation and discouraging even the most ardent learner. There are two simple directions which can, as a start, be given this teacher:

por un adiestramiento inadecuado o vuelto hacia las bellas letras. Ante un salón de clase lleno de estudiantes que anhelan aprender un inglés especial y están abrumados por un libro de texto universal, ese maestro está corriendo el riesgo de embotar rápidamente las motivaciones e inclusive desalentar al más ardiente estudioso. Aquí hay dos indicaciones sencillas que pueden darse a este maestro, como punto de partida.

1. **Examinar el lenguaje del libro de texto**, teniendo presentes preguntas como las siguientes:

a) ¿Son interesantes los materiales para el nivel de edad de la clase?

b) ¿Presentan el mismo interés para ambos sexos?

c) ¿Corresponde la insistencia sobre la habilidad (escuchar, hablar, leer, escribir) a las necesidades futuras del estudiante?

d) ¿Son apropiados los tópicos del idioma para la especialidad del estudiante?

Sería asombroso que, especialmente en las clases de principiantes adultos, las respuestas a todas esas preguntas fueran afirmativas; y si son negativas, el maestro tendrá que:

2. **Planear alternativas** aprovechando la información recopilada y asegurándose de que las alternativas constituyen un progreso desde el punto de vista de:

a) La validez pedagógica. Las alternativas deberán ser pedagógicamente productivas y basarse en principios firmes. (Criterios de Stevick sobre la **fuerza**, la **claridad** y la **transparencia**[3], que son buenos principios)

[3] Estas cualidades suscitan preguntas tales como las siguientes:
¿Lleva la lección su propio peso en términos de los intereses no lingüísticos de los estudiantes? (Fuerza)
¿Pesa fuertemente sobre la lengua de un estudiante su línea individual? (Claridad)
¿Hasta qué punto sabe el estudiante lo que está haciendo y por qué? (Transparencia)

1. **Examine the language of the course textbook** with questions such as the following in mind:

a) Will the materials appeal to the age level of the class?

b) Do they have an equal interest for both sexes?

c) Will the skill emphasis (listening, speaking, reading, writing) correspond to student needs in the future?

d) Are the language topics appropriate to the student's specialty?

It will be surprising if, especially in beginning classes for adult learners, answers to all these questions are affirmative; and if they are negative, the teacher should then:

2 **Plan alternatives**, utilizing the information gathered and making certain the alternatives are an improvement from the point of view of:

a) Pedagogical viability. Alternatives should be pedagogically productive and based on sound principles. (Stevick's criteria of **strength, lightness, transparency**[3] are good guidelines.)

b) Cultural appropriateness. Teachers must take into account such matters as the learner's language, e.g. avoiding infelicitous collocations: **where's Bob?** (which produce the sound pattern for the plural of the word in Tunisian Arabic for the male organ), and lexical items which are out of student context, e.g. **underground** for students in the hinterlands.

[3] These qualities prompt the questions such as the following:
"Does (the lesson) carry its own weight in terms of the student's non linguistic interests?" (Strength)
"Does an individual line weigh heavily on the student's tongue?" (Lightness)
"To what extent does the student know what he is doing and why?" (Transparency)

b) Conveniencia cultural. Los maestros deben tomar en cuenta cosas tales como el habla del estudiante, evitando inflexiones rebuscadas como **Where's Bob?** (al pronunciarlo produce el patrón de sonido que en el árabe de Túnez corresponde al plural de la palabra que designa el órgano masculino), y un léxico ajeno al contexto del estudiante, por ejemplo **underground**, para los estudiantes del interior.

c) Control del maestro. El maestro no debe intentar escribir alternativas que estén fuera de su competencia o que no le sean familiares. (En todos los casos, el maestro deberá tener preparado, y colocado ante sus ojos, **el plan de la lección.**)

Hay que observar que una teoría actual acerca del Lenguaje Especial sostiene que debe introducirse desde muy temprano a los estudiantes en la especialidad que sea. Inclusive un libro de texto elemental puede adaptarse satisfactoriamente, no sólo a las necesidades de la especialización, sino también al incremento de la motivación, tratando tópicos que estén más en armonía con los intereses de la clase. Para mostrar la forma que pudiera asumir una alternativa, el nivel de principiantes del libro de texto empleado en las escuelas secundarias tunecinas puede servir de ejemplo. Asignado a una sección técnica (y no a una de letras, para la cual fue escrito el libro), el maestro puede redactar, por ejemplo, el siguiente diálogo alternativo:

c) Teacher control. The teacher should not attempt to write any alternatives that are outside of his/her competence or range of familiarity. (In all cases, the teacher should have a lesson plan prepared and in front of him/her.)

It should be noted that one current theory about Special Language holds that learners should be introduced to whatever speciality at an early stage. Even an elementary textbook can thus undergo adaptation satisfying not only the requirement of specialization but also augmenting motivation by dealing with topics more within the range of class interest. To show what form an alternative might take, the beginning level of the textbook used in Tunisian secondary schools will serve as an example. Assigned a technical section, rather than a letters section (for which the book was written), a teacher might choose to write the following alternative dialogue:

Original	Alternativo
(en la casa)	(en el corredor de la escuela)
John: ¿Qué ruido es ése?	**Alí:** ¿Qué ruido es ése?
Alí: Alguien está llamando.	**Rashid:** Alguien está trabajando.
Sra. Arby: ¿Qué estás haciendo, Alí?	**Alí:** ¿Quién es?
Alí: Voy a la puerta.	**Rashid:** Monsef. Está en el taller.
Sra. Arby: ¿Quién es?	**Alí:** (abriendo la puerta): Hola, Monsef ¿Qué está haciendo?
Alí: Es Rashid.	**Monsef:** Estoy arreglando este motor.
Ahora nos vamos a la escuela	**Alí:** Bueno, ahora nos vamos a clase. Te veré después.
John: Hasta luego, Alí	**Monsef:** O. K.

El diálogo alternativo ha conservado la estructura; es el tiempo presente progresivo el que se practica – en un modo de hablar más adecuado al grupo de edad – y también tiene el mérito de proporcionar un lenguaje relacionado con las actividades reales de los alumnos. Además, la alternativa se presta a una fácil explotación del suplemento que viene a continuación del diálogo. Expresiones útiles para esta extensión pueden presentarse empleando una

Original	Alternative
(at home)	(in the school corridor)
John: What's that noise?	**Aly:** What's that noise?
Aly: Someone's knocking.	**Rashid:** Someone's working.
Mrs Arby: What are you doing, Aly?	**Aly:** Who is it?
Aly: I'm going to the door.	**Rashid:** Monsef. He's in the workshop.
Mrs Arby: Who is it?	**Aly:** (opening the door) Hi, Monsef. What are you doing?
Aly: It's Rashid. We're going to school now.	**Monsef:** I'm fixing this motor.
John: Goodbye, Aly	**Aly:** Well, we're going to class now. See you later.
	Monsef: O K.

The alternative dialogue has preserved the structure, i.e. the present progressive tense, being practised—in a more suitable idiom for the age group—and it also has the merit of supplying language related to the pupils' real activities. Moreover, the alternative lends itself to easy exploitation in the supplement that follows the dialogue. Useful lexical items for this extension could be presented using a question already in

pregunta que ya está en el libro de texto y arreglando el verbo fix (arreglar); por ejemplo:

Suplemento

¿Qué está haciendo?

Está arreglando el motor

la puerta
la ventana
el radio
la llave de la luz
el auto
la bicicleta

Por supuesto, el ejercicio resultaría más significativo si el maestro ilustrara el nuevo vocabulario con objetos o representaciones visuales.

Esta sucinta indicación de lo que debiera hacer el maestro, sólo ha esbozado un aspecto de la instrucción orientada hacia el inglés especial. Las medidas para cerrar brechas de este tipo son únicamente un recurso, hasta que se disponga de suficiente investigación sobre los distintos niveles de las lengues necesarias para grupos particulares y para crear materiales e instrumentos de medición nuevos. Ya se tiene un acervo de hallazgos respecto al Inglés Especial[4] e incluso de algunos materiales[5], aun cuando muchos de éstos son un chasco.

Finalmente, y como observación general, puede decirse que ya algunos de los defectos de las técnicas actuales del ELT están resultando visibles. Es claro que el método audio-oral, tan aclamado durante la década 1960-70, ha padecido inadecuaciones teóricas en su aplicación a la enseñanza; las dos principales son: a) el concepto de que la estructura era de mayor importancia para aprender un idioma y b) que existe un orden irrevocable del aprendizaje del idioma, o sea, escuchar, hablar, leer y escribir. Aparte de la contribución hecha por los educacionalistas y los psicólogos, la investigación lingüística y socio-lingüística ha

[4] Véase Selinker et al., sin fecha.
[5] Véase English Teaching Information Centre 1973.

the textbook by the addition of the verb fix, e.g.:

Supplement

What's he doing?

He's fixing the motor.

door.
window.
radio.
light switch.
car.
cycle.

The exercise would of course be more meaningful if the teacher illustrated new vocabulary by objects or visual aids.

This summary indication of what a teacher should do has superficially touched on but one aspect of Special English oriented instruction. Stop–gap measures of this sort are a recourse until there has been sufficient research on the different levels of the languages required for particular groups and for the development of new materials and measuring instruments. Already a body of findings about Special English[4] and even of some materials have appeared,[5] though much of the latter is disappointing.

Finally, as a general observation, it can be said that some of the faults of current ELT techniques are becoming apparent. It is clear that the audio–lingual method, so acclaimed during the 60's, suffered from theoretical inadequacies in application to teaching, two salient ones being the notion that structure was all–important in learning a language and, second, that an irrevocable order for language learning exists, i.e. listening, speaking, reading, writing. Apart from contribution by educationalists and psychologists, linguistic and sociolinguistic research has been therapeutical in this regard. The transformationalist concepts of **performance** and **competence** have underlined this vital distinction and made clear the fact that encoding and

[4] See Selinker et al n.d.
[5] See English Teaching Information Centre 1973.

sido terapeútica a este respecto. Los conceptos transformacionalistas de **desempeño** y **competencia** han hecho resaltar esa distinción vital y aclarado el hecho de que codificar y decodificar, o sea hablar y leer, son hasta cierto punto habilidades independientes. Investigaciones más esotéricas aún, como la de Ferguson (1971) sobre el habla de los bebés y el habla de los extranjeros, han mostrado que puede comunicarse un mensaje aun cuando el código se observe imperfectamente, con lo que bien podría desviarse la insistencia en la exactitud del código hacia la preocupación por la eficacia general de la comunicación. Las repercusiones sobre materiales pedagógicos han sido graves y desconcertantes para la metodología audio-oral. La perspectiva de materiales nuevos, estimulantes y productivos es, sin embargo, excitante, y esta perspectiva puede contribuir a aliviar el actual estado de confusión. Ciertamente, los libros de texto que se publiquen en el futuro estarán más relacionados con los intereses del estudiante y sus necesidades para el uso de ese idioma. Por consiguiente, tendrá la sensación de que hay un propósito y una motivación para adquirir ese don humano, indefinido aún, de comunicarse en otra lengua.

decoding, e.g. speaking and reading, are to a degree independent skills. Even more esoteric research like that of Ferguson (1971) on Baby Talk and Foreigner Talk have shown that a message can be communicated even though the code is imperfectly observed, a finding that may bring a shift in emphasis from that on accuracy of the code to one of concern for overall communication effectiveness. Repercussions on pedagogical materials have been severe and disconcerting for the audio–lingual methodologist. The prospect of new, stimulating and productive materials is, however, exciting and this prospect may help to assuage the present state of discomfiture. Certainly language textbooks published in the future will be more related to learner interests and his requirements for use of that language. He will, as a consequence, have a sense of purpose and the motivation to acquire that as yet undefined human gift of communicating in another tongue.

Bibliografía

References

Aspden, George et al.
A Course in Current English. Tunis. Oxford University Press and Société Tunisienne de Diffusion. 1970.

Brookes, Noel
Adapting Language Drills to increase Learner's Motivation. A paper read at the IATEFL Annual Conference, London. 1974.

English Teaching Information Centre
English for Special Purposes. Information Guide No. 2. London. the British Council. 1974.

Ferguson, Charles A.
Language Structure and Language Use. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Palo Alto. Stanford University Press. 1971.

Richterich, René
Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante. Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes. Paris. Didier. 1973.

Selinker, Larry and others
An Annotated Bibliography of Research in Scientific and Technical Language. Seattle. mimeo. n.d.

Stevick, Earl
Adapting Language Materials. Washington DC. Peace Corps. 1970.